
Jahrbuch
der
Deutschdidaktik
1985

Herausgegeben von
Harro Müller-Michaels

Gunter Narr Verlag Tübingen

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Jahrbuch der Deutschdidaktik . . . — Tübingen: Narr

ISSN 0173 - 6469

Erscheint jährl. — Früher im Scriptor-Verl., Königstein/Ts.

© 1985 · Gunter Narr Verlag Tübingen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset verboten.

Druck: Müller+Bass, Tübingen

Printed in Germany

ISBN 3 - 87808 - 722 - 5

ISSN 0173 - 6469

Genetisches Lernen im Literaturunterricht

1. Sackgasse des Literaturunterrichts: Systematisches Erarbeiten oder Austauschen persönlicher Leseerfahrungen?

Die gegenwärtige literaturdidaktische Diskussion ist beherrscht von der Frage, ob Unterricht auf einen möglichst freien, von der subjektiven Betroffenheit ausgehenden Austausch von Lektüreerfahrungen oder auf den Erwerb eines Instrumentariums der Textanalyse und auf die Kenntnis literaturgeschichtlicher und gattungstheoretischer Kategorien abzielen soll. Den Schülern müsse, so die einen, endlich das Recht zugestanden werden, die persönlichen Assoziationen, Phantasien und Gedanken, die in der Begegnung mit literarischen Texten freigesetzt werden, auch in der Schule zum Ausdruck zu bringen, während die Gegenseite in einem solchen Unterricht eine "Verniedlichung der Literatur zum Material für Lesezirkel, Leserclubs, Selbsterfahrungsgruppen" (Kügler 1982, S. 52) sieht und kritisiert, daß "die Frage nach der Richtigkeit des Verstehens" einer "nachlässigen Beliebigkeit" weiche, einer "Haltung, der alles gleich gültig, aber eben auch gleichgültig ist" (Seiler 1982, S. 91). Im Unterrichtsalltag empfindet es mancher Lehrer als Widerspruch, daß er einerseits das Vergnügen am Lesen erhalten und wecken und andererseits feststellbare Lernergebnisse erzielen soll. Und Schüler klagen mal über das unverbindliche Blabla im Literaturunterricht und mal über die Abtötung der Lesefreude durch die rigiden schulischen Interpretationsrituale. Es scheint fast, als sei Literaturunterricht ein Widerspruch in sich, weil er entweder das Wirkungspotential der Literatur oder das Lernen verfehle.

Das Dilemma ist Ergebnis einer Entwicklung, die nach einer Phase strikter Lernzielorientierung eine Rezeptionsästhetische Reaktion mit geradezu emphatischer Parteinahme für subjektive Leseprozesse gekannt hat. Heute stehen sich die Positionen — oft genug unversöhnlich — gegenüber und sorgen, bis in die Genehmigungspraxis von Lesebüchern hinein, für Kontroversen und Verunsicherung. Perspektiven für einen Fortschritt in der Diskussion sehe ich in einer intensiveren Untersuchung tatsächlicher Unterrichtsprozesse und methodischer Möglichkeiten.

2. Vernachlässigte Methodik

Schon im "Jahrbuch der Deutschdidaktik" von 1978 hat Hans Kügler mit Nachdruck die "Verkümmerng des Methodenbegriffs im lernzielorientierten Literaturunterricht" (Kügler 1978, S. 45) kritisiert. Auch heute noch werden methodische Entscheidungen allzu oft nur als ableitbare Folgen der Zielsetzungen verstanden und eigenständige Untersuchungen methodischer Praxis im Literaturunterricht für überflüssig gehalten. Sogar die Zeitschrift "Praxis Deutsch", die doch wie keine andere an der Unterrichtspraxis ausgerichtet ist, hat bislang mit dem festen Schema ihrer Modelle, die immer im Dreischritt "Thema – Intentionen – Realisierung" aufgebaut sind, eine deduktive Vorstellung von Methodik begünstigt; die Frage, "was will ich vermitteln", steht am Anfang, die Methode dient der Umsetzung vorweg festgelegter Ziele. Daß die methodische Praxis, der Alltag in der Schule, das Handeln von Schülern und Lehrer aber selbst voll von Überraschungen sein und unerwartete Perspektiven eröffnen kann, bleibt dabei allzu leicht übersehen. Erst in jüngster Zeit scheint die Forderung Küglers nach einer verstärkten und eigenständigen Methodenreflexion in der Literaturdidaktik breiteres Echo zu finden. Das zeigt sich z.B. in einem gesteigerten Interesse an empirischen Untersuchungen zum Literaturunterricht (das Symposium Deutschdidaktik 1983, das im letzten Jahrbuch dokumentiert worden ist, hat mit seinem Thema "Unterricht konkret" diese Entwicklung programmatisch zum Ausdruck gebracht), aber auch in der Entwicklung vielfältiger neuer Unterrichtsmöglichkeiten im Rahmen der "produktionsorientierten" Literaturdidaktik (vgl. vor allem Waldmann 1984, Haas 1984). Oft fehlt aber noch die überzeugende Verknüpfung empirischer Untersuchungsergebnisse mit methodischen Vorschlägen; denn erst damit kann deutlich gemacht werden, durch welche Unterrichtsverfahren im einzelnen welche Lernprozesse ausgelöst werden. Eine Besinnung auf das Konzept des genetischen Lernens kann m.E. helfen, den Zusammenhang von methodischem Vorgehen und Lernfortschritt schärfer ins Auge zu fassen und einen Unterricht zu konzipieren, der die Schülerorientierung mit dem Sachanspruch versöhnt.

3. Zur Tradition des genetischen Lernens

Die Idee des genetischen Prinzips ist alt – Sokrates, Plato und Aristoteles werden oft als Gewährsleute zitiert. Seine unterrichtsmethodische Ausprägung hat es in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts gefunden, vor allem bei Adolf Diesterweg, der sich dabei auf Pestalozzi berief, auch bei dem weniger einflußreichen Karl Mager. Für Diesterweg ist das "höchste Ziel" des Unterrichts die "Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit" (Diester-

weg, 1958, S. 76). Dieses Ziel sei nur zu erreichen, wenn der Lehrer die "Wahrheit" dem Schüler nicht "oktroyiere", sondern sie ihn "finden" lehre (S. 112). Das "Genetische" der Methode besteht also darin, daß Erkenntnisse nicht vom Lehrer dargelegt, sondern von den Schülern wiederentdeckt, gleichsam in ihrem Entstehungsprozeß nachvollzogen werden, aber auch darin, daß sich der Lehrer "nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen" (S. 88) richten soll und damit nicht etwas "beibringt" (S. 70), sondern die Entwicklung anregt.

In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts hat die gegenstandsbezogene Argumentation bei der genetischen Methode die Überhand gewonnen; sie ist als Prinzip verstanden worden, im Unterricht der historischen Entwicklung der Gegenstände nachzugehen (so vor allem in der "Kulturstufentheorie" des Herbartianers Tuiskon Ziller und bei Otto Willmann). So wurde z.B. im Namen des genetischen Prinzips gefordert, daß in der Schule zuerst die Volksdichtung und erst dann die Kunstdichtung zu behandeln sei, weil dies dem historischen Ablauf entspreche (Willmann ⁷1967, S. 466). Damit verlor das genetische Prinzip seine methodische Stoßrichtung, die es bei Diesterweg hatte, und wurde zu einem Prinzip der Stoffanordnung.

Die Erneuerung des genetischen Prinzips erfolgte durch Heinrich Roth, der zwar nicht den Terminus verwendete, aber mit der "originalen Begegnung" (Roth ⁹1966, S. 109 ff.) wieder betonte, was mit dem genetischen Lernen bei Diesterweg gemeint war. Die Forderung nach "originaler Begegnung" besagt, daß der "Gegenstand wieder in seinen Werdensprozeß aufgelöst" werde, und zwar "je nachdem zeitlich oder logisch oder psychologisch", um "die Begegnung zwischen Kind und Gegenstand auf der Verstehensebene herbeizuführen, die der Entwicklungsphase des Kindes dem Gegenstand gegenüber entspricht" (S. 116 f.). Durch Klafki (⁴1964) und vor allem durch Martin Wagenschein (1968) ist dann auch der Terminus "genetisches Lehren" wieder Bestandteil der didaktischen Diskussion geworden. Aus der amerikanischen Curriculumforschung ist überdies der Begriff "entdeckendes Lernen" übernommen worden, der mit dem genetischen Prinzip manches gemeinsam hat und oft mit ihm zusammen genannt wird. Von der Literaturdidaktik jedoch ist der Begriff nicht aufgegriffen worden, im Gegensatz zur Didaktik und Methodik des Grammatikunterrichts, wo er bei Menzel (³1975, S. 23 ff. und 1978), Haueis (1981 passim) und Köller (1983, S. 33 f.) einen zentralen Stellenwert hat. Eine Erklärung für diese unterschiedliche Rezeption mag sein, daß Literatur selten so rigide "oktroyierend" präsentiert wird, wie das mit der Grammatik immer wieder geschieht, und die genetische Methode sich deshalb im Literaturunterricht nicht so als Gegenposition aufdrängt wie im Grammatikunterricht oder in den naturwissenschaftlichen Fächern, für die Wagenschein sein Konzept vor allem entwickelt

hat. Bei der Interpretation literarischer Texte ist dem Schüler schon immer mehr Freiraum als bei anderen Unterrichtsaktivitäten zugestanden worden.

Wenn man den Begründungszusammenhang betrachtet, den Diesterweg für das genetische Prinzip entwickelt hat, bleibt es aber doch verwunderlich, daß nicht wenigstens die emanzipatorische Literaturdidaktik der 70er Jahre die Diskussion um das genetische Lernen aufgegriffen hat; denn bei Diesterweg findet man Leitbegriffe, die gerade in den 70er Jahren wieder aktuell waren: Diesterweg bezeichnet das genetische Verfahren als "demokratisch" (Diesterweg 1958, S. 112), weil es auf "Mündigkeit" (S. 7) zielt, im Gegensatz zur "dogmatisch-oktrozierenden Methode", die "aristokratischer Natur" sei (S. 112). Man hätte eigentlich erwarten können, daß im Rahmen der Didaktik des kritischen Lesens eine Methode, die so begründet worden ist, auch stärker beachtet würde.

Diese Mißachtung der Diskussion um genetisches Lernen hat sich denn auch im kritischen Literaturunterricht gerächt; oft genug sind die emanzipatorischen Ziele und Inhalte in dogmatischer Weise den Schülern beigebracht worden, so daß die Intention durch die Methode pervertiert wurde. In der Kritik am Konzept des kritischen Literaturunterrichts ist auf diesen Punkt ja auch immer wieder hingewiesen worden. Eine Besinnung auf das Prinzip des genetischen Lernens hätte den Blick schärfen können für die methodischen Voraussetzungen, auf denen emanzipatorisches Lernen beruht. Wenn heute allerdings als Gegenreaktion auf den gesellschaftskritischen Unterricht eine Flucht ins Subjektive, Gruppendynamische festzustellen ist und man zuweilen den Eindruck hat, den Literaturdidaktikern schwebte eher ein Liebhabergespräch, eine Therapiestunde oder eine Kreativitätswerkstatt statt Schulunterricht vor, so ist darin wieder eine Vernachlässigung der methodischen Dimension zu sehen. Am Prinzip des genetischen Lehrens wäre zu zeigen, daß Unterricht nicht zur Aporie zwischen oktroyierten Unterrichtsinhalten und Spielwiese zu werden braucht und daß Sachstruktur und Schülersubjektivität in eine fruchtbare Verbindung gebracht werden können.

4. Genetisches Prinzip und kognitive Entwicklung

Schon Diesterweg hat von den Unterrichtsmethoden gefordert, daß sie "nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen" (Diesterweg 1958, S. 88) ausgerichtet werden, und in ähnlicher Weise hat auch Heinrich Roth die "Phasengemäßheit" (Roth 1966, S. 113) betont. Genetisch lehren heißt im Horizont solcher Auffassungen: sich auf den Entwicklungsprozeß des Heranwachsenden einlassen, an den altersspezifischen Denkweisen anknüpfen und nicht vorschnell Erwachsenenendenken oktroyie-

ren. Das erfordert geduldiges Eingehen auf die entwicklungsbedingten Verarbeitungsweisen der Kinder und Jugendlichen, geleitet von der Überzeugung, daß ein von außen herangetragenenes Erwachsenenwissen und -denken wenig bewirkt, daß vielmehr die Heranwachsenden selbst ihre Fähigkeiten, Einsichten und Erkenntnisse weiterentwickeln müssen. Von solcher Rücksicht auf den Entwicklungsprozeß hatte man in den 70er Jahren nun allerdings wenig wissen wollen – darin dürfte die Erklärung für die geringe Beachtung, die die genetischen Verfahren damals gefunden haben, liegen. Unter dem Einfluß einer sich als ausschließliches Erklärungsmodell anbietenden Sozialisations- theorie galt vielen jeder Gedanke an phasenspezifisches, kindgemäßes Unterrichten als reaktionär, romantisch-unaufgeklärt. Inzwischen hat ein Umdenken in der Didaktik stattgefunden, gestützt vor allem durch die Rezeption der Psychologie Jean Piagets und seiner amerikanischen Nachfolger. Zwar geht man heute meist nicht mehr davon aus, daß die Entwicklung altersmäßig festlegbare Entwicklungsstufen durchläuft (bei Piaget gibt es Äußerungen, die diese Vorstellung nahelegen), wohl aber gilt weithin als Konsens, daß die Entwicklung einer Logik folgt, daß die Entwicklungsschritte also nicht beliebig gegeneinander austauschbar sind. Piaget hat gezeigt, daß die Entwicklung der Intelligenz weder nur durch äußeren Einfluß – z.B. durch das, was man dem Kind beibringt – erfolgt, noch durch eine nur genetische Steuerung sich von selbst einstellt, sondern daß sie die Folge der tätigen Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit der Umwelt ist. Diese Auseinandersetzung wird von Piaget unter dem Doppelaspekt einer Assimilation der Realität an das Denken und der Akkommodation des Denkens an die Realität gesehen. Die Umwelt wird also einerseits eingepaßt in die Strukturen des Denkens, andererseits wandeln sich diese Strukturen durch die Auseinandersetzung mit der äußeren Realität. Der Entwicklungsprozeß ergibt sich, weil auf jeder Stufe das Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation zu neuen Strukturen führt. Was die Entwicklung vorantreibt, ist also nicht etwas von außen Beigebrachtes, sondern die eigene Tätigkeit des Heranwachsenden. Die Aufgabe von Unterricht muß demnach darin bestehen, Situationen zu schaffen, in denen die Schüler ihre Verarbeitungsstrukturen anwenden können und durch die sie zugleich veranlaßt werden, ihre kognitiven Strukturen weiterzuentwickeln.

Die geistigen Prozesse, die der Beschäftigung mit literarischen Texten zugrunde liegen, sind allerdings noch kaum im Sinne der genetischen Psychologie Piagets untersucht worden. Ich möchte an einem Beispiel den Ansatz wenigstens skizzenhaft verdeutlichen. Es gibt aus den letzten Jahren eine Reihe von Untersuchungen zum Verstehen von Bedeutungsübertragung (Metaphern, Sprichwörter u.ä.) (vgl. z.B. Augst 1978, S. 220 ff.). Dabei zeigt sich, daß im allgemeinen erst mit dem 12./13. Lebensjahr eine ausgebildete Fähigkeit, Bedeutungsübertragung nachzuvollziehen, vorhanden ist.

Die Schlußfolgerung liegt nun nahe – und sie ist oft gezogen worden – daß die entsprechende intellektuelle Fähigkeit aufgrund des natürlichen, genetisch programmierten Reifungsprozesses eben erst mit diesem Lebensalter entstehe. Eine solche Interpretation abstrahiert aber von der intellektuellen Tätigkeit des Kindes, in der nach Piaget die Voraussetzung für den Erwerb der neuen Fähigkeit zu sehen ist. Wenn man genetisch verfahren will und in der intellektuellen Tätigkeit des Kindes selber die Voraussetzung für die Fähigkeit, übertragene Bedeutungen verstehen zu können, aufspüren will, dann wird man als Vorstufe der genannten Tätigkeit das realistische Bewußtsein des Schulkindes ins Spiel bringen müssen. Gegen Ende des Grundschulalters und zu Beginn der Sekundarstufe I beobachtet man bei den Kindern ein ausgeprägtes Bestreben, das Wirkliche vom bloß Erdachten, Phantasierten usw. zu unterscheiden; im Literaturunterricht stellen sie an märchenhafte, phantastische Texte die Frage nach dem Realitätsgehalt. Was dem Realitätsanspruch nicht genügt, erscheint dem Kind suspekt, uninteressant. Da ihm aber doch immer wieder Texte und Äußerungen begegnen, die bei einem wörtlichen Verstehen dem Realitätsanspruch widersprechen und trotzdem von Älteren akzeptiert werden, beginnt es, nach einem neuen Verstehensmodell zu suchen, das auch diesen Aussageweisen gerecht wird. Das Kind entdeckt, daß die unrealistischen Aussagen dann mit dem Realitätsanspruch vereinbar sind, wenn es sie parabolisch versteht, wenn es sie also im übertragenen Sinn auf die Realität bezieht. In der Terminologie von Piaget kann man also sagen, daß der scheiternde Versuch, die nicht realitätsadäquaten Äußerungen an das realitätsorientierte Denken zu assimilieren, zu einer Umstruktuiierung, einer Akkommodation des Denkens in dem Sinne führt, daß eine neue Struktur für das Verstehen von Äußerungen entwickelt wird, mit der die vorfindlichen Äußerungen nun problemlos assimiliert werden können.¹

Genetisches Verfahren im Literaturunterricht hieße nun, daß man den Schülern nicht, wie das in Lesebuchkommentaren und Sprachbüchern immer wieder zu finden ist, anhand eines Beispiels beibringt, was eine Metapher und was eine symbolische Bedeutung sei, sondern daß man die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit Texten veranlaßt, in der sie darauf stoßen, daß wörtliches Verstehen nicht ausreicht, und sie die neue Verstehensweise selbst entwickeln.

Unterrichtsmethoden, die in dieser Weise eine tätige Auseinandersetzung des Schülers mit der Umwelt veranlassen und so die Weiterentwicklung der Fähigkeiten anregen, hat Piaget "aktive Methoden" genannt und den "rezeptiven" Unterrichtsmethoden gegenübergestellt (z.B. Piaget 1974, vgl. auch Aebli 1963). Ich meine, daß die "aktiven" Methoden im Sinne von Piaget weitgehend dem entsprechen, was im deutschen Sprachraum als genetisches Lernen bezeichnet wird, ja, daß mit Piaget sogar eine noch genauere Abstim-

mung der genetischen Methoden auf den Entwicklungsprozeß der Heranwachsenden möglich ist.

5. Genetisches Vorgehen im Literaturunterricht

Daß Schüler im Literaturunterricht Interpretationsergebnisse, gattungstheoretische und literaturgeschichtliche Erkenntnisse nicht vorgesetzt bekommen, sondern im Rahmen ihrer entwicklungsmäßigen Fähigkeiten selbständig erarbeiten und entdecken sollen, ist für viele Unterrichtende seit langem eine Selbstverständlichkeit. Man kann deshalb das genetische Lernen als eine anerkannte Grundform des Literaturunterrichts bezeichnen. Allerdings gerät es immer wieder unter den Druck einer leistungsorientierten Erwartungshaltung, die vom Deutschunterricht abrufbare, mit objektiven Prüfverfahren bewertbare Ergebnisse verlangt. Durch die Legitimationskrise, in die die geisteswissenschaftlich orientierten Fächer geraten sind, hat sich diese Tendenz in den 20 letzten Jahren verstärkt. Das genetische Lernen muß deshalb auch heute noch (oder eben: heute wieder) als ein Grundprinzip des Literaturunterrichts verteidigt werden. Ich meine, daß zur Zeit mannigfache Bestrebungen vorhanden sind, dem Prinzip wieder mehr Geltung zu verschaffen und es weiter zu entfalten. In diese Richtung weist das Interesse an psychologischen Untersuchungen unterrichtlicher Verstehensprozesse, wie es z.B. im letzten Jahrbuch der Deutschdidaktik (1983/84) deutlich zum Ausdruck gekommen ist (vgl. vor allem die Beiträge von Willenberg, Spinner, Bergk, Andringa). Aber auch die Methode des verzögerten Lesens (vgl. das von Harald Frommer herausgegebene Heft 2/81 der Zeitschrift "Der Deutschunterricht") und Harro Müller-Michaels' "Programm der Rezeptionshandlungen" (Müller-Michaels 1978 und 1984) gehen in die Richtung des genetischen Lehrens. Die größte Nähe zum genetischen Prinzip sehe ich in den Vorschlägen für einen produktionsorientierten Literaturunterricht (zusammenfassend informieren Haas 1984 und Waldmann 1984 über den Ansatz; auch in den erwähnten Konzeptionen von Frommer und Müller-Michaels kommt den Produktionsaufgaben ein zentraler Stellenwert zu; eine wichtige Vorstufe ist im "antizipierenden Verfahren" zu sehen, wie es vor allem Pielow ⁴1978, S. 130 ff. – 1. Auflage 1965! – entwickelt hat). Beim produktionsorientierten Literaturunterricht wird der literarische Text nicht als unantastbares Werk hingenommen, sondern der Schüler durch eigenes Schreiben mit literarischen Ausdrucksweisen vertraut gemacht. Das geschieht nicht, um den Schüler zu einem kleinen Dichter zu machen, sondern um ihn Literatur als Prozeß erfahren und Erkenntnisse aufgrund eigenen Tuns gewinnen zu lassen. Wenn Schüler im Rahmen eines solchen Unterrichts eine Textpassage aus veränderter Perspektive umschreiben, erfahren

sie im eigenen Tun, wie sich Perspektivität im literarischen Text auswirkt; wenn sie in Analogie zu einem konkreten Gedicht selbst einen Text herstellen, dringen sie durch das eigene Tun in die Struktur des vorgelegten Textes ein; wenn sie einen Erzähltext zu einem Videospiel umformen, entdecken sie, worin sich filmische Darstellungsform von der schriftlichen unterscheidet.

Man darf allerdings nicht jedes produktionsorientierte Vorgehen von vorneherein als genetisches Lehren einstufen. Zuweilen erscheint in entsprechenden Vorschlägen und Erfahrungsberichten das Produzieren im Rahmen des Literaturunterrichts bloß als spielerische Einlage zur Auflockerung des Unterrichts. Das hat mit genetischem Lernen wenig zu tun. Erst wenn man zeigt, welche Entdeckungen der Schüler durch das eigene Produzieren machen, welche literaturbezogenen Erkenntnisse er finden kann, liegt ein genetisches Verfahren vor. Der Literaturdidaktik steht es noch bevor, die hier einschlägigen Lernprozesse genauer zu beschreiben. Notwendig ist dabei eine Begründung der produktiven Verfahren sowohl in der Sachstruktur des literarischen Gegenstandes wie in der kognitiven Entwicklung der Schüler. Man wird dann z.B. das bekannte Verfahren der Fabelbehandlung, die Schüler die Lehre selbst formulieren zu lassen, in einem 3. Schuljahr noch nicht anwenden, weil ein entsprechendes Verständnis für den Unterschied zwischen Erzählseite und Sinnseite einer Fabel nicht zu erwarten ist. Eine produktionsorientierte Anbahnung des parabolischen Verstehens aber ist möglich, wenn man die Fabel vom "Löwen und der Maus" (sie findet sich in Lesebüchern für das 3. Schuljahr) in einen Comic umformen läßt und dabei die Frage aufwirft, ob man den Schlußsatz der Fabel "Keiner ist so schwach, daß er nicht auch einmal einem Starken helfen könnte" für den Comic verwenden könnte; eine Möglichkeit ist, den Satz der Maus in einer Sprechblase als abschließende Äußerung (an den Löwen gerichtet) zuzuordnen (vgl. Menzel 1984). Damit wird der lehrhafte Satz als Quintessenz der Fabel verdeutlicht. In einem weiteren Schritt können die Schüler nun versuchen, sich weitere Geschichten auszudenken, in denen jemand am Schluß den Satz "Keiner ist so schwach..." sagen könnte. Damit wird die Übertragung des lehrhaften Satzes auf andere Situationen angeregt, ohne daß mit abstrahierender Erwachsenensprache erklärt werden muß, daß die Fabel eine übertragene Bedeutung hat.

Ebensowenig wie jedes produktionsorientierte Verfahren schon genetisches Lernen bewirkt, ist genetisches Lernen auf die produktionsorientierten Verfahren beschränkt. Hingewiesen sei hier auf zwei weitere Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die im Horizont genetischen Lehrens besonders wichtig sind: Kontextuierung und problemorientierte Gesprächsführung.

Unter Kontextuierung² verstehe ich hier die Einbettung von Texten in übergreifende Zusammenhänge. Wenn diese Einbettung so erfolgt, daß sie frage-
trächtig ist und den Schüler anregt, selbständig Problemlösungen zu suchen,
so ermöglicht sie genetisches Lernen. Zusammenstellungen motivgleicher
Texte, zusätzliche biographische und zeitgeschichtliche Dokumente, sich wi-
dersprechende Rezeptionszeugnisse (unterschiedliche Interpretationen, Kri-
tiken, Leserreaktionen) usw. können Anstoß sein, Bezüge herzustellen, Un-
terschiede zu entdecken und eine eigene Meinung zu bilden; gleiches gilt für
die Kontextuierung literarischer Texte mit Bildern, Fotos usw. In Lesehef-
ten und Kursmaterialien findet man heutzutage entsprechende Stoffangebo-
te. Voraussetzung für genetisches Lernen ist allerdings hier wiederum, daß
die Schüler wirklich eigene Entdeckungen machen können; allzu oft drängt
sich bei den publizierten Unterrichtsmaterialien der Verdacht auf, die Texte
seien zwar geschickt ausgewählt, um häppchenweise die Thesen des Heraus-
gebers zu belegen, an die spezifischen Erkenntnisinteressen und Verarbei-
tungsweisen der Jugendlichen aber sei kaum gedacht worden. Für genetis-
ches Lernen genügt es auch nicht, wenn zwar durch Materialangebote selb-
ständiges Arbeiten ermöglicht wird, die Selbständigkeit sich aber auf die An-
wendung erworbener Methoden auf neue Gegenstände beschränkt. Geneti-
sches Lernen bedeutet vielmehr, daß der Schüler auch den methodischen
Weg selbst entdeckt und entwickelt.

Entscheidende Bedeutung kommt im Rahmen genetischen Lehrens schließ-
lich der Gesprächsführung zu. Wenn die Schüler den Eindruck haben, der
Lehrer stelle nur Fragen, deren Antwort er schon weiß, wird genetisches
Lernen kaum stattfinden. Die Schüler versuchen dann, statt sich mit dem
vorgelegten Problem auseinanderzusetzen, nur noch zu erraten, was der Leh-
rer wohl gerne hören möchte; ein Ansporn, mit eigenen kognitiven Mitteln
eine Lösung zu entwickeln, ist nicht mehr gegeben. Genetisches Lernen
wird, so könnte man mit Hilfe typisierter Beispiele sagen, behindert durch
Lehrerreaktionen wie

- "Sehr gut, das ist die richtige Antwort"
- "Da gibt es eine Stelle im Text, die das genau sagt. Welche Stelle ist das?"
- "Ja, und mit welchem Begriff, den wir in der letzten Stunde kennenge-
lernt haben, kann man das nun bezeichnen?"
- "Nein, das stimmt nicht, das kann uns Walter besser erklären",
jedoch unterstützt durch Reaktionen wie
- "Das verstehe ich nicht genau, könntest du das noch genauer erläutern?"
- "Im Text steht aber '...'. Wie würdest du denn diese Stelle deuten?"

- "Könntest du das, was du meinst, vielleicht noch mit einem Beispiel veranschaulichen?"
- "Ist das jetzt nicht ein Widerspruch zu dem, was Walter gesagt hat?"

Die Lehrerreaktionen des ersten Typs sind Ausdruck davon, daß der Lehrer die Schüleräußerungen an der von ihm erwarteten Antwort mißt, die Reaktionen des zweiten Typs dagegen veranlassen die Schüler, ihre eigenen Aussagen zu präzisieren, zu veranschaulichen und mit anderen Aussagen in Verbindung zu setzen. Die Schüler klären damit ihre eigenen Gedanken und werden nicht einfach auf den vorbereiteten Argumentationsgang des Lehrers zugerichtet.

Abschließend sei festgehalten, daß genetisches Lernen nicht ein Patentrezept ist, mit dem nun alle methodischen Probleme des Literaturunterrichts gelöst wären. Die Bedeutung des Ansatzes liegt darin, daß er uns Unterrichtende dazu anhält, Erkenntnisse, wo immer es geht, nicht dozierend darzulegen und Unterrichtsergebnisse nicht durch Suggestivfragen herbeizumaniplulieren, sondern die Schüler anzuregen, in der Auseinandersetzung mit Texten ihre eigenen Verstehensweisen weiterzuentwickeln und Probleme, Zusammenhänge und neue Aspekte selbst zu entdecken.

Anmerkungen

- 1 Im Blick auf die Forschungsdiskussion weise ich darauf hin, daß ich bei meiner lernpsychologischen Umsetzung des Piagetschen Ansatzes das von ihm herausgearbeitete Modell des Wechselspiels zwischen Akkommodation und Assimilation besonders betone, während Aebli (²1968, 1983) den Akkommodationsbegriff kaum beachtet und Piaget deshalb stärker kritisiert, als das m.E. notwendig ist.
- 2 Der Aspekt wird ausführlich entfaltet von Heiner Willenberg in dem von ihm herausgegebenen Band "Psychologie des Literaturunterrichts", der Ende 1985 im Diesterweg-Verlag Frankfurt erscheinen wird. Der gemeinsamen Arbeit an diesem Buch verdanke ich viele Anregungen, die in den vorliegenden Aufsatz eingegangen sind. Zum Problem der Kontextuierung in der hier anvisierten Perspektive auch Fingerhut 1974 und Spinner 1977.

Literatur

- Aebli, Hans: Psychologische Didaktik. Stuttgart 1963
- Aebli, Hans: Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart ²1968
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983
- Augst, Gerhard: Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs — eine empirische Pilotstudie.
In: Augst, Gerhard (Hrsg.): Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf 1978, S. 220 — 232

- Der Deutschunterricht Jg. 33 (1981), Heft 2 ("Leseprozesse im Unterricht")
- Fingerhut, Karlheinz: Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht. Frankfurt a.M. 1974
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover 1984
- Hauels, Eduard: Grammatik entdecken. Paderborn 1981
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim ⁴1964
- Köller, Wilhelm: Funktionaler Grammatikunterricht. Hannover 1983
- Kügler, Hans: Lektüre — Methode — Diskurs. In: Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1978. Königstein/Ts. 1978, S. 41-53
- Kügler, Hans: Ist die gegenwärtige Literaturdidaktik noch eine Didaktik der Literatur? In: Praxis Deutsch Sonderheft 1982, S. 51-54
- Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik. Paderborn ³1975
- Menzel, Wolfgang: Sprachreflexion als genetisches Lernen. In: Grammatik und Deutschunterricht. Düsseldorf 1978, S. 136-144
- Menzel, Wolfgang: "Der Löwe und die Maus". In: Praxis Deutsch 64 (1984), S. 40-42
- Müller-Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Kronberg/Ts. 1978
- Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1983/84. Tübingen 1984
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt a.M. 1974
- Pielow, Winfried: Das Gedicht im Unterricht. München ⁴1978
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover ⁹1966
- Seiler, Bernd W.: Vieldeutigkeit und Deutungsvielfalt. In: Der Deutschunterricht Jg. 34 (1982), Heft 6, S. 87-104
- Spinner, Kaspar H.: Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Zeichen, Text, Sinn. Göttingen 1977, S. 125-164
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Weinheim 1968
- Waldmann, Günter: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" Sekundarstufe I. Paderborn 1984, S. 98-141
- Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre. Freiburg ⁷1957